



Revue internationale d'éducation de Sèvres

54 | septembre 2010

Palmarès et classements en éducation

Palmarès et classements : la formation et la recherche sous tension

Introduction

League tables and ranking: training and research under pressure

Palmarés y clasificaciones: la formación y la investigación están bajo tensión

Michel Lussault



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/840>

DOI : 10.4000/ries.840

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2010

Pagination : 29-38

ISBN : 978-2-85420-582-4

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Michel Lussault, « Palmarès et classements : la formation et la recherche sous tension », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 54 | septembre 2010, mis en ligne le 01 septembre 2012, consulté le 23 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/840> ; DOI : 10.4000/ries.840



Palmarès et classements : la formation et la recherche sous tension

Introduction

Michel Lussault

Les sociétés contemporaines sont marquées par la progression constante du souci d'évaluer et de comparer les institutions, les politiques et les activités publiques et de traduire ceci à travers des classements et des palmarès internationaux voire mondiaux. Bien sûr, la chose n'est pas totalement neuve : la constitution des États modernes, d'abord, puis celle de structures supranationales après 1945 (communauté européenne, OCDE, FMI, OMC, OMS, Unesco, etc.), se sont largement appuyées sur la capacité à diligenter des évaluations d'institutions, doublée de celle de produire et diffuser des normes et des règles. Mais on ne peut que noter la généralisation de cette pression évaluative, qui constitue désormais à la fois l'un des indices et l'un des vecteurs de la mondialisation – celle-ci devant être pensée, au-delà de la globalisation économique, comme le processus de constitution d'un espace social d'échelle planétaire. Surtout, on constate trois évolutions majeures, articulées.

29

L'EMPIRE DU CLASSEMENT

1. L'évaluation investit des domaines d'activités et des « services publics » qui étaient longtemps restés en marge d'une telle activité. La formation, la recherche (mais aussi la culture) sont désormais de plus en plus concernées. On n'évoque pas ici directement, on l'aura compris, l'évaluation des élèves ou et étudiants, mais celle des systèmes et des établissements d'éducation et/ou de recherche, qui, au demeurant, se fonde souvent sur l'appréhension des performances des apprenants (comme sur celle des personnels). Des secteurs longtemps conçus comme des biens publics superlatifs, qu'il n'était pas concevable d'envisager en termes d'utilité – fut-elle publique – s'ouvrent donc, bon gré mal gré, aux démarches évaluatives du système (qui mêle institutions nationales et établissements locaux) qui les exprime ! Notons que si la recherche scientifique se fonde depuis longtemps sur l'évaluation par les pairs, celle-ci se conçoit comme une saisie qui se veut hors de toute connotation instrumentale et de toute pression utilitaire, déliée de toute préoccupation ou commande politique et sociale : le fait que ceci soit une fiction ne change rien à la puissance d'une

telle croyance dans les milieux académiques. Toujours est-il qu'aujourd'hui plus rien n'échappe à la démarche évaluative classante et à la nécessaire production afférente d'indicateurs pertinents.

2. L'évaluation dont nous parlons n'est pas commandée et déployée en interne par une administration publique ou par les pairs mais produite et diffusée par des opérateurs externes, qui déploient des paradigmes et les méthodes que je nommerai « mondialistes », au sens où ils tendent à euphémiser, voire à escamoter les contextes locaux au profit d'une vision globale de l'espace mondial de la formation et de la science, éventuellement « régionalisé » en grands ensembles supranationaux. Dans ce cadre, l'échelle du territoire national et de l'institution étatique tend à être biffée. On voit ainsi apparaître des instances qui s'estiment légitimes (avec d'ailleurs une réelle lutte d'influence pour établir cette légitimité) pour évaluer et qualifier l'organisation et le fonctionnement de tout système de formation ou/et de recherche, au motif qu'il appartient à cet ensemble mondial. Chaque système devient alors à la fois décontextualisé car sorti de ses références nationales – qui pourtant fondent les modalités de son organisation infra-régionale et de son financement – et recontextualisé au sein d'un ensemble mondial très polarisé au demeurant par le modèle anglo-américain d'une part et celui de l'Europe du Nord d'autre part. Le premier modèle étalonne plutôt les approches de l'université, le second celles de l'enseignement obligatoire.

De tels acteurs externes (privés, publics, parapublics), lorsqu'ils développent leurs analyses, promeuvent également leurs compétences et tentent de maximiser leur intérêt – ce que montre dans ce dossier l'article de Kristopher Olds et Susan Robertson. Ces opérateurs bousculent toujours les cadres administratifs et/ou les schémas professionnels habituellement utilisés, dans un pays quelconque, pour concevoir et présenter une activité de formation ou/et de recherche. Ce seul écart suffit à créer des turbulences au sein du champ scolaire et universitaire national, d'autant plus que ce champ tend à s'avérer clos, voire endogamique, ce qui n'est pas l'un des caractères les moins marquants du monde académique.

3. L'évaluation prend de plus en plus l'aspect d'une volonté d'objectiver la performance d'un système ou/et celle d'établissements ou/et celle d'activités (d'enseignement, de recherche). La performance s'exprime alors sous la forme privilégiée du classement, du palmarès, qui fonde depuis quelques temps ce nouveau « droit canon » de l'efficacité. Des performances, il est tentant de déduire des jugements sur la qualité des systèmes éducatifs et de recherche – même si l'évaluation n'a pas été conçue pour cela. Une telle propension à l'inférence émane d'opérateurs sociaux très variés : groupements de parents, professionnels, syndicats, gouvernements locaux, régionaux, nationaux, organisations internationales de statuts variées, nombreux sont ceux qui désirent évaluer la qualité du service éducatif, au besoin en instrumentalisant les classements. Bien sûr, les objectifs de chacun ne sont pas nécessairement convergents.

LES RAISONS D'UN DOSSIER

L'évaluation classante externe, réalisée par un tiers, appuyée sur des méthodes explicites, transposables, discutables et amendables (car tous les grands classements évoluent année après année, suite aux discussions et critiques, le *Times Higher Education* consacrant même un forum Internet permanent et passionnant à cette discussion) semble posséder, aux yeux du plus grand nombre d'acteurs (y compris, souvent les plus critiques) un fort pouvoir de mise en visibilité des conditions de (dys)fonctionnement des institutions d'éducation et de recherche. Du coup, elle devient un vecteur efficace de stimulation de la réflexion des professionnels et des experts sur les activités de formation et de recherche et un canal d'alimentation de la scène politique en débats fondamentaux. Ainsi, on peut voir une enquête PISA nourrir la polémique sur la faillite supposée d'un système scolaire, un classement (Shanghai) instruire le procès de la faillite des universités, etc. Cela tient au registre qu'emprunte cette expertise d'un genre particulier, qui sait souvent se présenter comme détachée des contingences partisans et des jugements subjectifs de valeur (ce qui de fait est loin d'être le cas le plus fréquent).

Conséquemment, le rôle et le pouvoir de ces instances évaluatives d'un nouveau genre ne cessent de croître, même lorsque l'évaluation n'est pas conçue pour encadrer l'action publique, puisqu'elle se présente simplement sur le registre de la description « froide » d'une situation. Paradoxe de ces classements et palmarès qui se veulent une photographie objectivante d'une situation et dont la publication va parfois jusqu'à mettre en émoi les acteurs d'un champ concerné. Cela dit, les producteurs d'évaluation classantes intègrent de plus en plus cette dimension de la réception de leurs travaux dans leur propre stratégie de légitimation.

Devant la généralisation du mouvement évaluatif classant et la montée en puissance de sa mise en discussion, la *Revue internationale d'éducation de Sèvres* a estimé important d'aborder cette question. La présente livraison a donc été conçue afin de lancer des pistes de réflexion tout à la fois au sujet des justifications des démarches de classement et de palmarès des systèmes d'enseignement et des établissements, des acteurs de celles-ci, des principes et méthodes utilisées. On a souhaité aussi évoquer quelques-uns des effets pragmatiques de ces procédures, c'est-à-dire leurs impacts sur les débats publics, sur les actes des acteurs du système scolaire, sur les politiques conduites.

Au bout du compte, ce numéro, dense et riche, constitue à notre sens une contribution significative à la discussion scientifique ainsi que, nous l'espérons, au débat public – et pourquoi pas au forum politique. Il aborde et c'est là, nous le croyons, son originalité, la question des palmarès et des classements à la fois pour le domaine de l'enseignement obligatoire primaire et secondaire et pour celui de l'enseignement supérieur. Notre souci de lier ces champs habituellement séparés, à tort, nous a conduits à demander à un même auteur

(Jean-Marie de Ketele) deux textes conçus de façon identique pour aborder les « faces visibles et cachées des classements internationaux » – d’abord pour le système obligatoire, ensuite pour l’enseignement supérieur. Manière pour nous de postuler que, quelles que soient les spécificités, incontestables, des « niveaux » d’éducation, des logiques comparables sont à l’œuvre. Ainsi, il est bien évident que l’évaluation de l’éducation primaire et secondaire et celle de l’enseignement supérieur n’empruntent pas les mêmes voies. Notamment parce que le supérieur n’est pratiquement jamais évalué à partir des compétences des étudiants (qui sont très difficiles à appréhender, à ce jour, malgré une volonté croissante d’y parvenir), mais à partir d’autres indicateurs (recherche, rayonnement, réputation, etc.) qui expriment l’importance de la fonction de production de connaissance, qui est l’apanage des universités. Cependant, au-delà de ces différences, il nous semble que la parenté des logiques de classements et de palmarès du système obligatoire comme de l’enseignement supérieur s’impose.

Conformément à l’orientation de la revue, les articles sont résolument tournés vers des cas non franco-français et vers la comparaison internationale. Les textes rassemblés témoignent tant du poids des contextes sociaux nationaux ou supranationaux, qui tendent à particulariser les situations, que de l’existence de grandes tendances mondiales, celles-là même que ce dossier tente d’explicitier.

Le numéro aborde en premier lieu les classements et palmarès dans l’enseignement obligatoire. Ainsi, Jean-Marie de Ketele commence par proposer une lecture analytique et critique des classements, qui est suivie d’un examen serré par Xavier Pons de la réception des enquêtes Pisa. Graham Donaldson montre ensuite les différences entre l’Écosse et l’Angleterre en matière d’utilisation des données concernant les performances scolaires. Puis Jarrett Laughlin et Marc Lachance livrent un éclairage très original sur la façon dont l’Indice composite d’apprentissage (ICA) mis en place au Canada, au-delà du palmarès qu’il propose, se conçoit comme un outil au service des collectivités locales et des familles. L’article de Jean-Richard Cytermann, qui traite de la situation française, constitue la charnière de ce dossier puisqu’il évoque tant le cas de l’enseignement primaire et secondaire que celui de l’enseignement supérieur. C’est à ce dernier que sont consacrés les cinq textes suivants. Ceux de Jean-Marie de Ketele, puis de Susan Robertson et Kristopher Olds donnent des clefs de compréhension de ce que les classements mondiaux des universités signifient. Abdou Karim Ndoye analyse avec précision la situation des universités africaines au regard des classements et Dagmar Simon examine l’impact de l’Initiative d’excellence en Allemagne. Ghislaine Filliatreau et Philippe Vidal présentent, quant à eux, les réflexions visant à établir un classement européen qui s’émancipe du modèle normatif des palmarès mondiaux les plus célèbres. Comme à l’accoutumée, Bernadette Plumelle livre *in fine* de précieux éléments bibliographiques complémentaires.

DEUX DISCOURS POLARISANTS

À lire tous les articles rassemblés (ainsi que la littérature, qui est importante sur ces questions, notamment en anglais) on peut estimer que le problème des classements et des palmarès et les débats qu'ils suscitent ont pour effet de mettre en visibilité (communicationnelle et politique) la lutte entre deux positions discursives. En effet, la scène sociale et politique me semble polarisée par deux ensembles de discours concurrents (qui donc s'opposent mais aussi dialoguent et s'alimentent mutuellement), que je caractériserai à grands traits.

Le premier tend à dresser les classements en outil de diagnostic fiable de la fragilité d'un système quelconque (national, souvent, ou/et local, celui formé par un établissement, comme une université) face aux mutations mondiales, ainsi qu'en instrument efficace d'accompagnement de l'adaptation vertueuse dudit système, considérée comme indispensable. La fragilité est conçue au regard d'une référence implicite : il existerait (au moins) un bon système scolaire obligatoire – celui par exemple qui est bien classé dans les enquêtes Pisa – une bonne organisation universitaire – celle qui s'exprime à travers les établissements en tête des palmarès mondiaux.

Ces organisations performantes deviennent le quantum permettant de mesurer l'efficacité de l'ensemble des activités et des institutions de formation et de recherche – en un bouclage normatif remarquable qui voit des classements porter au premier plan des systèmes sur lesquels les concepteurs de classement se fondent pour caler leur méthode et qui deviennent alors référentiels de ce qu'il faut considérer comme l'optimum en matière d'enseignement et de recherche. Partant de telles références normatives autoconstruites et auto-réalisatrices, le discours sur la fragilité et la nécessaire adaptation suggère que les difficultés des établissements ou organisations qui doivent évoluer procèdent de causes nombreuses, trois d'entre elles paraissant les plus mentionnées : i) le conservatisme et le corporatisme des professionnels de l'institution, qui poussent à ne rien vouloir changer des organisations et des pratiques ; ii) les inadaptations locales des institutions aux changements structurels liés à l'apparition d'un espace mondial de la formation et de la recherche, pensé parfois, mais pas toujours, comme un marché – car on trouve des conceptions de la mondialisation de l'enseignement et de la science qui ne participent pas du paradigme néolibéral ; iii) le déclassement des pratiques classiques issu des mutations rapides des savoirs et de leur transmission et des modifications des attentes des « apprenants » et de leurs familles.

Cet ensemble discursif est favorable aux classements et palmarès, ce qui ne veut pas dire zélateur sans la moindre critique. C'est pourquoi sont réclamées en permanence des améliorations des méthodes utilisées pour produire et diffuser les résultats des enquêtes et que les établissements et institutions sont incités à participer de bonne grâce au processus.

Le second pôle de discours, quant à lui, réfute globalement sinon l'évaluation des systèmes et des activités (ce refus étant cependant une attitude qui est fréquente, au moins dans le domaine des professionnels de l'enseignement obligatoire), du moins sa traduction en classement fondé sur des indicateurs quantitatifs. On argue là à la fois de la spécificité de la formation et de la recherche au regard des autres biens et services mondialisés et du nécessaire maintien des particularités de cadres nationaux ou/et locaux par rapport à l'espace mondial de circulation desdits biens et services. Il faut noter que la « marchandisation » de la formation et de savoirs apparaît comme une des thématiques de rejet les plus structurantes de ce discours, à côté de son pendant : la mondialisation libérale. Mondialisation et marchandisation seraient, à en croire certains analystes, les deux mamelles de la ruine des systèmes éducatifs.

Ces deux ensembles discursifs me paraissent l'un et l'autre des discours de vérité : ils disent chacun du vrai, à leur manière, sur les systèmes de formation, de recherche, sur les évaluations et leurs effets. J'insiste sur les discours car une des caractéristiques majeures des classements et palmarès est qu'ils font abondamment causer, écrire et disputer. Il importe donc aux acteurs de s'arrimer à un champ discursif pour mettre en évidence leur position sur la scène du débat. Cela dit, si des acteurs sociaux parlent en adeptes purs d'une de ces deux vulgates, nombreux sont ceux qui les hybrident. C'est bien là la chose intéressante qui explique, comme tous les textes de ce numéro l'illustrent, qu'il est difficile, *in fine*, d'être péremptoire sur cette question, si l'on veut se tenir au registre de l'analyse scientifique.

CLASSER = QUALIFIER ?

Lorsque l'on approfondit un peu l'examen, des lignes de force s'affirment et traversent les deux pôles de discours, pour mettre en place un champ discursif particulièrement riche. J'en évoquerai quelques-unes, sans hiérarchiser leur importance.

La première renvoie à la relation complexe entre activités et évaluation. Toute activité d'enseignement et de recherche peut-elle, doit-elle être évaluée ? Quelles méthodes choisir ? Doit-on se résoudre à n'exprimer la saisie évaluative que par des indicateurs quantitatifs ? Il est à ce sujet intéressant de constater que ce type d'interrogation vaut autant pour les évaluations d'institution, d'établissement, d'individus. Dans un cas comme dans l'autre, les débats sont vifs. L'un des éléments à porter au crédit de la diffusion des classements et palmarès, c'est qu'ils permettent d'aborder de manière large des questions jusque-là traitées au sein d'un cénacle de spécialistes. On notera que, à côté de ceux qui réfutent la possibilité même d'insérer dans un palmarès des données relatives à certaines démarches et activités, des protagonistes (notamment des experts et des universitaires), parfois très critiques par rapport aux classements, en appellent

pourtant à une réflexion collective sur les méthodes, la production d'indicateurs quantitatifs, afin de promouvoir des saisies multidimensionnelles plus fines et pertinentes.

La seconde manifeste le lien de moins en moins implicite qui est établi par les palmarès et les classements (et plus encore par leur réception) entre performance quantifiée d'un système éducatif ou d'un établissement et qualité des actions de formation ou/et de recherche. Cette causalité est désormais postulée : elle fonde la production du classement qui, en retour, le renforce. Elle est univoque : mieux on est classé, meilleure est la performance, plus grande est la qualité des activités. Dans ce cadre de pensée, être mal classé voire pas classé du tout (comme c'est le cas de la plupart des universités en France, qui n'apparaissent pas dans le classement de Shanghai) marque un établissement ou une pratique du sceau de la médiocrité.

Inférer la qualité d'une institution de « sa » performance quantifiée via un palmarès est un cheminement significatif d'une idéologie dominante actuelle. Une telle inférence n'est pas sans fondements : les universités très bien classées, par exemple, dans les quatre principaux palmarès universitaires sont, de fait, excellentes (tant au plan éducatif qu'au plan scientifique, sans parler de la qualité de leur vie étudiante et de leur rayonnement international et culturel), tout en étant, pour la plupart, dotée de programmes très ambitieux et efficaces d'ouverture sociale. De même, les pays dont les scores sont élevés dans les enquêtes Pisa possèdent des systèmes éducatifs obligatoires dont l'analyse plus approfondie confirme souvent tant la qualité et l'efficacité, que de surcroît, là aussi, une assez grande équité sociale. Cela posé, s'il n'est pas illégitime de penser que le bon classement est un indice de qualité, déduire l'inverse, ce qui n'est pas classé, ce qui est doté d'un faible score est médiocre, est en revanche un coup de force argumentatif qu'on doit refuser. Car cela consiste à ne mesurer une qualité qu'à la seule aune d'une conception très particulière et assez dogmatique de la qualité et de sa mesure.

Il serait préférable, tout en conservant ces classements et en réfléchissant à leurs enseignements, de définir d'autres voies, complémentaires, de saisie de la qualité et de l'efficacité des systèmes, établissements, pratiques d'éducation – car il n'est pas illégitime de se poser les questions d'efficacité et de qualité de la formation et de la recherche en y incluant vraiment la dimension de l'équité sociale. En la matière, rappelons-le, les biens classés ne sont pas forcément, loin de là, les moins équitables et les moins accueillants aux différentes « minorités ». Bien des cas nationaux sont de fait marqués par des classements médiocres, en termes de « performance globale » et par une faible prise en compte de la nécessaire ouverture sociale. On peut donc rencontrer des situations où un élitisme endogamique notoire se double d'une médiocre performance globale (c'est le cas de la France, à la fois pour l'enseignement obligatoire et pour l'enseignement supérieur).

Tout cela pour dire qu'il est un peu simpliste de souscrire à une idée qui consisterait à affirmer que les classements et palmarès ne révèlent rien d'avéré ou à une autre qui poserait le principe que ceux-ci ne satisfont que les systèmes et établissements adhérant à un paradigme de l'éducation et de la recherche marchandisées, injuste socialement. Mais, si les classements montrent, rendent visible des faits, pour autant on ne doit pas considérer que ce qui est montré assure de pouvoir juger la totalité d'un système éducatif quelconque. Or c'est ce pas qui est souvent franchi, hélas, par des acteurs, qui se servent alors sans précaution des classements et palmarès pour instruire le procès d'une institution (l'école, l'université).

LA FORMATION ET LA RECHERCHE : UN SERVICE MONDIAL ?

Une troisième ligne de force manifeste les écarts qui existent entre les manières de considérer l'échelle pertinente de saisie des phénomènes. Pour les tenants des classements, il paraît indubitable qu'il existe désormais un espace de référence : le monde. Pour eux, la mondialisation établit un système éducatif unique, d'échelle globale, unifié par des principes communs : un seul monde, une seule école, une seule université s'imposent peu à peu, certes, avec des vitesses d'évolution différentes selon les contrées, mais tout convergeant vers un même point. Notamment, l'idée que les systèmes et surtout les établissements sont en concurrence au sein de ce système mondial (et/ou de ses sous-systèmes) s'affirme comme une règle. La chose est flagrante pour l'enseignement supérieur, plus récente mais en progrès rapide pour l'enseignement obligatoire.

À l'opposé, des approches insistent plutôt sur l'importance des différenciations locales ou/et régionales. Dans cette perspective, il est vain de penser que le système éducatif s'unifie à l'échelle mondiale et il est nécessaire de rappeler le principe de non concurrence – la concurrence étant considérée comme un vecteur de la convergence de tous les établissements vers un ensemble mondial homogénéisé. Du coup, le maintien voire, parfois, le développement des particularités locales est revendiqué. Ainsi, en matière de recherche et d'enseignement supérieur, un débat important prend de l'ampleur, notamment du fait de la puissance réifiante des classements mondiaux : peut-on accepter une évolution qui conduirait à ce que partout les universités soient organisées de la même manière et leurs productions jugées à la même aune ? L'importance de la question est redoublée pour les formations et les recherches des sciences humaines et sociales : en effet, tous les grands palmarès manifestent l'empire de l'usage de l'anglais comme langue de communication universelle, ce qui évidemment écrase les différences culturelles et nie le fait qu'une pensée puisse être située dans une langue « native ».

Ce débat n'est pas trivial – et le géographe que je suis estime qu'il est toujours utile d'être attentif aux variétés des combinaisons des territoires. Si la mondialisation installe un espace social d'échelle planétaire, elle s'accompagne aussi, ce que tous les travaux montrent, de processus de différenciation locaux et régionaux très puissants. Dans ce mouvement complexe, les États nationaux perdent, en apparence au moins, de leur capacité référentielle et organisatrice mais on aurait tort d'en déduire que le monde est désormais lisse et unifié. L'espace social mondial, de par les logiques mêmes de sa constitution, nourrit la dynamique de toutes les autres échelles territoriales et permet même des affirmations de logiques locales nouvelles. Cela vaut aussi pour les systèmes éducatifs et de recherche et l'on doit regretter que les classements et palmarès en fassent fi et se replient sur la fiction de l'existence d'une seule échelle de référence. De ce point de vue, les tentatives d'organiser des classements à des échelles « régionales » (donc des assemblages supranationaux) constituent des éléments de nouveauté appréciables.

Dernière ligne de force que je mentionnerai, celle qui met en tension deux conceptions de l'enseignement et de la recherche. En effet, si les classements considèrent ces activités avant tout comme des services qu'il faut délivrer à un individu ou à un groupe social (ce qui au demeurant n'est pas strictement identique), les discours critiques des palmarès s'appuient plutôt sur une approche de la formation et de la recherche scientifique qui les présente comme des biens publics, apanage d'une politique et d'un service publics (le mot service ne possédant pas là la même sémantique que dans l'approche précédente, mais renvoyant à une organisation spécifique de l'activité).

Dans le cas de la vision servicielle, il paraît légitime, pour ne pas dire indispensable, que l'on puisse mesurer la qualité des prestations, ainsi que l'efficacité de l'organisation qui les fournit. Le « on » peut être ici le parent d'élève, l'étudiant, l'entreprise qui cherche des individus bien formés, les étudiants en général, les milieux socio-économiques, les professionnels du champ, les responsables institutionnels etc. Dès lors, les classements et les palmarès semblent bel et bien des outils essentiels, qui objectivent des critères de satisfaction et d'efficacité. Ils permettent ainsi d'orienter les choix rationnels, au sein d'un système de productions de services complexes, cette complexité renforçant le besoin de jouer d'indicateurs. La chose est d'autant plus puissante que la formation et la recherche apparaissent comme des moyens d'assurer un avenir professionnel aux individus et de contribuer au dynamisme économique de la société de la connaissance qui paraît aujourd'hui revendiquée par la plupart des acteurs institutionnels.

En revanche, si l'on se tient du côté de l'approche en termes de bien public, donc d'un ensemble de ressources fondamentalement non marchandes, la question de l'utilité, de la qualité, de l'efficacité des actions de formation et de recherche ne se pose plus du tout de la même manière. En revanche, le

problème des conditions de l'accès au bien public devient fondamental – donc celui de l'ouverture sociale des systèmes de formation – ce que les classements et palmarès de fait n'abordent guère, en tout cas pas frontalement.



Rappelons-le, bien des acteurs hybrident, dans leurs discours et par leurs choix, ces différentes visions. Car, au-delà des valeurs déclarées et des principes proclamés, les pratiques des individus et des groupes sont protéiformes et équivoques. D'ailleurs, au moment de conclure ce texte introductif, je ne peux que constater que l'examen serré des multiples façons dont les différents protagonistes du domaine de l'éducation et de la recherche usent des classements et des palmarès reste à consolider – même si les articles de ce dossier posent des jalons nécessaires à une telle réflexion. Le détour par les pratiques aurait, comme toujours, le mérite de montrer le caractère composite des actions des acteurs et donc de sortir des schématismes que les discours de vérité produisent, du fait même de la nécessité de polariser un champ communicationnel par des affirmations clivantes. On peut au moins espérer que ce numéro contribuera à nourrir l'indispensable intérêt qu'on doit porter à ces thèmes des classements et palmarès car les aborder mène toujours à des questions politiques fondamentales : celles qui renvoient au rôle que les sociétés entendent faire jouer aux savoirs et à leur transmission.